

Stiegler, Ingrid

Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 101-115



Quellenangabe/ Reference:

Stiegler, Ingrid: Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 101-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142426 - DOI: 10.25656/01:14242

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142426>

<https://doi.org/10.25656/01:14242>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 1 – Februar 1983

I. Essay

HERWIG BLANKERTZ Geschichte der Pädagogik und Narrativität 1

II. Thema: Jugenddelinquenz

WOLFGANG HEINZ Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz 11

GÜNTHER KAISER Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem
Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland 31

ARTHUR KREUZER Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang,
Struktur und Entwicklung 49

III. Thema: Philosophie-Unterricht

WOLFGANG FISCHER Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon
oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bil-
dung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist
nicht jedermanns Sache 71

EKKEHARD MARTENS Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik 87

INGRID STIEGLER Zur Geschichte der Legitimation von Philosophie-
unterricht am Gymnasium 101

IV. Literaturberichte

HANS-JÖRG ALBRECHT Jugendkriminalität im Spiegel neuerer kriminologischer
Literatur 117

WOLFGANG SCHEIBE Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur
Wissenschaftlichkeit 139

V. Besprechungen

- WOLFGANG EINSIEDLER WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht 153
- PAUL R. SWEET WILHELM VON HUMBOLDT: Kleine Schriften, Autobiographisches (Bd. V der Werke in fünf Bänden) 161
- HANS SCHEUERL WILFRIED HUBER/ALBRECHT KREBS (Hrsg.): Adolf Reichwein 1898 bis 1944 166
- Pädagogische Neuerscheinungen 171

Otto Friedrich Bollnow 80 Jahre alt

Otto Friedrich Bollnow begeht am 14. 3. 1983 seinen 80. Geburtstag. Gemeinsam mit Fritz Blättner, Josef Dolch, Wilhelm Flitner und Erich Weniger gründete er 1955 die „Zeitschrift für Pädagogik“, an deren Gestaltung er ein Vierteljahrhundert mitwirkte.

Bollnow gehört zu den bedeutenden Vertretern der an Wilhelm Dilthey orientierten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Schüler Herman Nohls, bei dem er sich 1931 habilitierte, und Eduard Sprangers, dessen Nachfolger er 1953 in Tübingen wurde, hat Bollnow die hermeneutische Methodologie weiterentwickelt und präzisiert. In freier, undogmatischer Weise stellte er eine produktive Verbindung der Pädagogik zur Existenzphilosophie her, gab Impulse für eine Anthropologie und Phänomenologie der Erziehung und erschloß problemgeschichtlich die „Pädagogik der Romantik“.

An den Universitäten in Göttingen, Gießen, Mainz und Tübingen lehrte er Pädagogik und Philosophie. Im Jahre 1976 verlieh ihm die Universität Straßburg die Würde eines Ehrendoktors.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ schuldet Otto Friedrich Bollnow Dank für Mitarbeit, fördernde Kritik und Ermutigung. Herausgeber und Verlag grüßen Otto Friedrich Bollnow zu seinem Ehrentag und verbinden ihren Dank mit allen guten Wünschen.

Herwig Blankertz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG HEINZ: *Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz*

Kriminalitätstheorien sind Voraussetzung für Beschreibung, Interpretation, Erklärung und Prognose von Jugenddelinquenz. Sie besitzen deshalb für die (Jugend-)Kriminologie zentrale Bedeutung. In dem vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Kriminalitätstheorien aus biologischer, anthropologischer, psychiatrischer, psychoanalytischer, psychologischer, sozial-psychologischer und soziologischer Sicht vorgestellt und kritisch gewürdigt. Hierbei trägt die Darstellung der in den letzten Jahren in der angloamerikanischen Kriminologie erfolgten Verlagerung des Diskussionsschwerpunktes vom labeling approach hin zu neueren kontrolltheoretischen Erklärungsversuchen Rechnung.

GÜNTHER KAISER: *Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland*

Die rechtliche Analyse des Jugendgerichtsgesetzes zeigt, daß die geltenden Regelungen vielfältige und individualisierende Wege für Reaktionen im Bereich minderschwerer Kriminalität bieten. Der Einfluß derartiger Regelungen führt mittelbar zur Zurückdrängung der Vollstreckung freiheitsentziehender Sanktionen zugunsten der Ausdehnung ambulanter oder nur freiheitsbeschränkender Maßnahmen. Gleichwohl ist solche Handhabung nicht weniger angemessen. Die gesetzlichen Grenzen sollten allerdings nicht übermäßig ausgedehnt werden. Eine wirksamere Verbesserung kann aber erreicht werden durch Ausweitung der tatsächlich erreichbaren Sozialisationsangebote. Der präventive Nutzen solch qualitativ angereicherter Reaktionen könnte die Anstrengungen beträchtlich unterstützen, um eine vornehmlich punitive Behandlung der Jugendkriminalität zu vermeiden. Ferner verdient hervorgehoben zu werden, daß die Reichweite der Maßnahmen des Jugendkriminalrechts beide Möglichkeiten umschließt, nämlich verhältnismäßig gering eingreifende Maßnahmen unter Vermeidung von Anklage und Verurteilung zu freiheitsentziehenden Sanktionen, z. B. durch Betreuung und Überwachung verbunden mit Arbeitsauflagen. Überdies ist die Anwendung der Schadenswiedergutmachung und die weitere Ausdehnung der Strafaussetzung zur Bewährung zu empfehlen. Hingegen erscheint die Entkriminalisierung durch Anhebung der Strafmündigkeitsgrenze gegenwärtig noch nicht genügend geklärt, um die möglichen Konsequenzen und Alternativen zureichend zu überblicken.

ARTHUR KREUZER: *Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang, Struktur und Entwicklung*

Nach einer Begriffserklärung wird eine Übersicht zu Umfang und Struktur von Delinquenz und Kriminalität unterbreitet. Sie stützt sich auf polizeiliche Kriminalstatistiken, Verurteilten- und Strafvollzugsstatistiken sowie Dunkelfeldforschungen aus dem In- und Ausland. Wesen, Grenzen und Fehlerquellen solcher Datenquellen werden aufgezeigt. Sodann werden Wesens- und Strukturmerkmale der Delinquenz junger Menschen herausgearbeitet: motivationale Besonderheiten, erst wachsendes Unrechtsbewußtsein,

Episodenhaftigkeit, Risikobereitschaft, Enthemmung in Gruppen und durch Alkohol, Nachahmung, mindere Tatschwere, leichtere Überführbarkeit. Zuletzt wird der Meinungsstreit zum Anstieg von Jugenddelinquenz beleuchtet. Bei uns und in den meisten vergleichbaren Ländern zeichnet sich ein allmählicher, jedoch nicht dramatischer Anstieg ab.

WOLFGANG FISCHER: *Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei PLATON oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache*

In dem Beitrag wird versucht, PLATONS Überlegungen zu der von ihm behaupteten Einheit von Philosophie und Bildung in seiner Schrift ‚Politeia‘ zu interpretieren und in Beziehung zur gegenwärtigen Diskussion über den Philosophieunterricht zu bringen. Dabei spielt PLATONS Auffassung eine besondere Rolle, daß die Philosophie nicht jedermanns Sache sei. Die Interpretation kommt zu dem Ergebnis, daß diese These sich auf die systematische Beschäftigung mit Philosophie beschränkt. Sie schließt nicht aus, jeden Menschen in seinem Bildungsgang als Philosophierenden in Anspruch zu nehmen, kann aber als Warnung gelten, Philosophieren (auch nach dem „Weltbegriff“) nicht rhapsodisch und tumultuarisch (KANT) verkommen oder sich in der Verhandlung von Aktuellem und persönlichen Problemen erschöpfen zu lassen.

EKKEHARD MARTENS: *Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik*

Der Verfasser untersucht die Probleme, die beim Lernen und Lehren von Philosophie zu lösen sind, vor allem in der Schule. Vorliegende Ansätze und Antworten werden überprüft und zu eigenen Vorschlägen geführt. Nach Ansicht des Verfassers entstehen philosophische Probleme an verschiedenen Lernorten, in der Schule, in der Universität, in der Gesellschaft und im praktischen Leben. Diesen Zusammenhang erläutert der Verfasser aus der philosophischen Tradition: Von PLATONS Dialogen kann gelernt werden, daß Philosophie von und für Menschen gemacht ist, nicht die Menschen für die Philosophie. Die Unterschiede zwischen Sokratischem Dialog und dem Lernort Schule müssen berücksichtigt bleiben. Gleichwohl kommt der Verfasser zu der These, daß auch in der heutigen Schule Philosophie für Schüler gelehrt werden muß und nicht die Schüler für die Philosophie ihrer Lehrer da sind. Aber wie können wir eine humane Schule in einer inhumanen Gesellschaft praktizieren?

INGRID STIEGLER: *Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium*

Seit der Oberstufenreform 1972 kann Philosophie als Grund- und Leistungskurs gewählt werden. Dieser institutionell gesicherte Status ist in der Geschichte des Unterrichtsfaches Philosophie ganz neu. Denn bisher hatte die Philosophie nur eine randständige Position in den Lehrplänen, obwohl ihr in der Tradition gymnasialer Bildungstheorien stets eine große Bedeutung eingeräumt worden ist. Die Reformprämissen von 1972, die den Philosophie-Unterricht institutionell sichern, verneinen aber eine bildungstheoretische Sonderstellung. Die Verfasserin zeigt an der Fachgeschichte die Funktionen der Philosophie als „Bildungsfach“ für die Legitimation des grundständigen Schultyps „Gymnasium“ im gegliederten Schulwesen.

Contents and Abstracts

Essay

HERWIG BLANKERTZ: The History of Pedagogics and Narrativity	1
---	---

Topic: Juvenile Delinquency

WOLFGANG HEINZ: <i>Theories on and Explanations for Juvenile Delinquency</i>	11
--	----

Theories on criminality are prerequisite to describing, interpreting, explaining, and predicting juvenile delinquency. They are therefore the cornerstone of discussions on criminology and juvenile delinquency. This article presents and critically evaluates the most important theories on criminality from biological, anthropological, psychiatric, psychoanalytic, psychological, sociopsychological, and sociological points of view. In the past few years, the emphasis of discussion in Anglo-American criminology has shifted from the labeling approach to more recent attempts at explanation that can be theoretically verified. This is described and taken into account in this article.

GÜNTHER KAISER: <i>Possibilities of Decriminalization According to Juvenile Court Law in Germany as Compared with the Possibilities in other Countries</i>	31
--	----

Legal analysis of juvenile court law shows that the statutes offer a manifold and individualistic way of sentencing minors for minor offences. Restraint in sending juvenile delinquents to prison and expansion of the spectrum of "soft" sanctions are indirect results of this range of possible sentences. However, the expansion of "soft" sanctions is not necessarily appropriate. The legal limits should not be unduly extended. A more effective improvement can be achieved by broadening the offers actually available. The preventive benefit of such qualitatively enriched alternatives could considerably support the effort to avoid a punitive approach to juvenile delinquency. It is noteworthy that the range of juvenile penal measures includes both, i.e. less drastic measures abstaining from prosecution, and measures which are real alternatives to prison such as supervision combined with work. Moreover, it is advisable to promote the use of restitution and the suspension of juvenile imprisonment. However, it seems that decriminalization by raising the age limit of criminal responsibility has not yet been sufficiently clarified in regard to consequences and alternatives.

ARTHUR KREUZER: *Juvenile Delinquency and Criminality. Its Extent, Structure, and Development* 49

After clarifying various terms, this article presents a survey of the extent and structure of juvenile delinquency and criminality. The survey is based on police arrest rates, court statistics, and the data of correctional institutions as well as on research on unreported crimes on both a national and international level. These sources of information are analysed as to type, limitations, and flaws. Basic characteristics of juvenile delinquency are brought up; special kinds of motivation, a newly growing consciousness for wrong, passing phases, readiness to take risks, loss of inhibitions when in peer groups or under the influence of alcohol, imitation, minor seriousness of delinquent behaviour, ease of conviction. The controversy about the question of rising juvenile delinquency is outlined. Delinquency is slowly but not dramatically rising in the Federal Republic of Germany and most comparable countries.

Topic: Philosophical Instruction

WOLFGANG FISCHER: *On PLATO'S Ideas about Teaching and Learning Philosophy or: Philosophizing is Education Due Everyone, But Philosophizing is not for Everyone* . . . 71

In this article the author tries to interpret PLATO'S ideas about the unity of philosophy and education, which PLATO claimed existed, in his treatise "Politeia", and to put them in relation to the current discussion on philosophy lessons. PLATO'S view that philosophy is not for everyone plays a special role in this. The interpretation comes to the conclusion that this thesis is confined to the systematic study of philosophy. It does not exclude calling on each human being as a philosopher in his course of education, but it might also count as a warning not to let philosophizing (also philosophizing in accordance with the Kantian cosmical conception of philosophy „Weltbegriff“) go rhapsodically and tumultuously to ruin or exhaust itself in treating actualities and personal problems.

EKKEHARDT MARTENS: *Practice and Theory of the Didactics of Philosophy* 87

In this article the author tries to find out what problems of learning and teaching philosophy there are to solve, especially at school. The author considers the existing answers and positions and offers some suggestions of his own. In his opinion, philosophical problems arise at various places of learning: at school, at the university, in society, and in everyday life. From PLATO'S dialogues we can learn that philosophy is made by and for concrete persons, rather than persons made by and for philosophy. Of course, we have to take into account the difference between Socratic dialogue and the learning situation at school. But at school, too, philosophy should be made by and for concrete students instead of the students made by and for the philosophy of their teachers. But how can we run a humane school in an inhumane society?

INGRID STIEGLER: <i>On the History of the Legitimation of Philosophical Instruction at Grammar Schools</i>	101
--	-----

Philosophy can be chosen in basic and achievement courses ever since the upper secondary stage reform of 1972. This institutionally secured status is a novelty in the history of the subject. Contrary to its marginal status in its history as a subject in the curriculum, however, philosophical instruction was and is credited with immense educational importance in the theories of education for grammar schools, while the 1972 reform denies any exceptional importance. The author examines the history of the subject in order to show functions of the "educational subject" (Bildungsfach), philosophy, for the legitimation of the basic school form "grammar school" in a differentiated educational system.

Reviews of Literature

HANS-JÖRG ALBRECHT: <i>Juvenile Delinquency in the Mirror of Recent Criminological Literature</i>	117
---	-----

WOLFGANG SCHEIBE: <i>Adult Education/Advanced Education on the Road to Attaining Scientific Character</i>	139
---	-----

Book Reviews	153
------------------------	-----

New Books	171
---------------------	-----

Vorschau

Im nächsten Heft werden Beiträge zur Rezeption der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft erscheinen.

Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium

1. Zur Fragestellung

Mit der begrenzten Durchsetzung neuhumanistischer Reformvorstellungen zur äußeren und inneren Strukturierung des preußischen Schulwesens zu Beginn des 19. Jahrhunderts gerät der bis zu diesem Zeitpunkt in den gelehrten Schulen relativ selbstverständliche Philosophieunterricht in eine Existenzkrise. Seine weitere Geschichte im „höheren Allgemeinbildungsbereich“ ist bis zur jüngeren Gegenwart wechselhaft. In der philosophiedidaktischen Diskussion ist ein deutlicher Überhang an allgemeiner bildungstheoretischer Legitimation der „Philosophie am Gymnasium“ gegenüber speziellen fachdidaktischen Fragen festzustellen.

1839 plädiert J. F. DEINHARDT für eine philosophische Propädeutik in der Oberstufe der Gymnasien, da sie „dem Schüler das innerste Wesen und die innerste Seele seiner gesamten Gymnasialbildung zum Bewußtsein“ bringt und „darnach den organischen, gedankenmässen Abschluss seiner subjektiven Bildung, wie sie den Abschluss des objectiven Unterrichts bildet“ (DEINHARDT 1839, S. 17). 120 Jahre später, zu einem Zeitpunkt, an dem die gymnasialen Schultypen sich unter Verweis auf ihre „Tradition“ gegen eine geplante Entdifferenzierung des Bildungssystems zu verteidigen beginnen, heißt es:

„Welcher Art sind nun die Bildungsziele der höheren Schule, aus denen sich die Notwendigkeit der Philosophie für die höhere Schule herleitet? Es ist einmal die Allgemeinbildung, zum anderen die wissenschaftliche Grundbildung, die die höhere Schule anstrebt. Beide sind ohne philosophische Bildung nicht erreichbar. Als allgemeinbildende Schule erstrebt die höhere Schule echten Bildungsuniversalismus. Bildung solcher Art strebt nach dem Überblick über die Gesamtwirklichkeit ... Ein Wissen, das sich nur auf die unverbundene Mannigfaltigkeit der einzelnen Fächer gründet, das nur Vielheit, nicht Einheit in der Vielheit bedeutet, kann niemals echte Bildung hervorbringen“ (SCHRECKENBERG 1957, S. 1).

Seit ca. 1837 ist die Existenz eines eigenständigen Philosophieunterrichts in der Oberstufe der humanistischen Gymnasien – seit 1925 auch der neusprachlichen und naturwissenschaftlich-mathematischen Gymnasien – in einem Bildungsanspruch des von niederen und mittleren Schultypen vertikal abgesonderten „Gymnasiums“ begründet. Bis zur Auflösung des material definierten Bildungs- und Hochschulreifebegriffs in der gymnasialen Oberstufenreform 1972 gründet die Verankerung der Philosophie im Oberstufencurriculum in der Behauptung ihrer unverzichtbaren Bedeutung für Menschenbildung überhaupt.

Ein Resultat der Untersuchung der Fachgeschichte ist es, daß die Aufnahme der Philosophie in den gymnasialen Lehrplan seit ca. 1837 historisch kontinuierlich durch spezifische ideologische Funktionen des Lernbereichs innerhalb des bildungstheoretischen Rechtfertigungssystems des Schultyps bedingt ist. Für dessen ideologisch-strategischen Charakter wird die Geschichte des Philosophieunterrichts zum exemplarischen,

historisch-materialen Beleg. Die Versuche, den Philosophieunterricht bildungstheoretisch begründet im Gymnasialcurriculum zu verankern, sind selbst Teil des Prozesses des Absinkens einer Bildungstheorie zur Ideologie. Diese These wird im folgenden belegt.

2. *Die Tradition des Philosophieunterrichts*

2.1 Philosophieunterricht in Form von Logik und Rhetorik als fester Bestandteil der vormodernen Schulen

Die Überzeugung, daß Philosophie in konstitutivem Zusammenhang mit Bildung steht, daß sich im Philosophieren-Lernen Bildung erfüllt, ist seit PLATON ein häufig begründeter oder implizierter Bestandteil abendländisch-europäischen Bildungsdenkens, das selbst zentral von philosophischen Ideen getragen ist. Neben dieser Bedeutung innerhalb der ideengeschichtlichen Tradition des Bildungsgedankens ist Philosophie in Deutschland seit dem frühen Mittelalter Lehrgegenstand in heterogenen schulischen Institutionen, die akkumuliertes Wissen innerhalb einer universal verstandenen Philosophie transportieren und weiterentwickeln. Seit der Reformation behauptet sich die philosophische Disziplin der Logik in Verbindung mit Rhetorik im protestantischen Lateinschullehrplan. Ihre Aufgabe liegt im Bereich der grammatisch-rhetorischen Vorbereitung der Eloquenz, d. h. der Fähigkeit des „sprachrichtigen, gewandten, logisch disponierten lateinischen Vortrags“ (PAULSEN 1921, S. 357).

2.2 Inhalts- und Bedeutungswandel des Philosophieunterrichts im Formationsprozeß heterogener vormoderner Schulen zum modernen Bildungswesen

Noch im 18. Jahrhundert wird in den „gelehrten Schulen“ Preußens vielfach ein Unterricht in Philosophie erteilt. Parallel zur Auflösung der einheitlichen Struktur der Lateinschule hat sich jedoch der traditionelle Logikunterricht inhaltlich, stunden- und bedeutungsmäßig differenziert. Die Situation, die die Differenziertheit in der Unterrichtspraxis „Philosophie“ bedingt, kann folgendermaßen charakterisiert werden:

(1) Das Feld der „Höheren Schulen“ hat sich weit auseinandergezogen. Die alte, relativ einheitliche „gelehrte Schule“ ist aufgelöst. Der zersplitterte Bereich umfaßt neben den kleineren städtischen und landesherrlichen Lateinschulen sowie den deutschen Stadtschulen mit fakultativem Lateinunterricht die großen städtischen multifunktionalen Gymnasien, akademische Gymnasien mit universitätsähnlichem Charakter, Ritterakademien und Pädagogien. Das Gemeinsame dieser verschiedenen Schulen ist ihr Vorbereitungsrecht auf die oder das Dimissionsrecht zur Universität. Der äußere und der innere Entwicklungsstand der Anstalten sind heterogen. Erst seit den 80er Jahren finden wirksame Versuche statt, dieses zersplitterte Feld zu begrenzen, einheitlicher zu gestalten und zielbewußter zu definieren.

(2) Der staatliche Abgrenzungs- und Vereinheitlichungsprozeß zielt „auf die Trennung der besser auszubauenden, verwissenschaftlichten großen Gelehrtenschulen von den ebenfalls besser und weiter auszubauenden Bürgerschulen oder Realschulen, die entweder, wie in Berlin, neu zu gründen oder aber aus den kleinen, zurückgebliebenen Lateinschulen neu zu bilden seien“ (JEISMANN 1974, S. 51). Der Neugliederungsprozeß ist in eine

öffentlich geführte Schulreformdiskussion eingebettet. Die vorherrschende Frage der Integration oder Trennung von Bürger- und Gelehrtenschulen wird kontrovers behandelt. Neben Plänen, die der berufsständischen Gliederung der Gesellschaft folgend eine dreigliedrige Schulorganisation grundständiger Schultypen entwickeln, bestehen unterschiedliche Reformmodelle städtischer Gesamtschulsysteme. Sie definieren die Grenzen der in einer Gesellschaft möglichen sozialen Mobilität. Die Grenzen einer allgemeinverbindlichen Durchsetzungsfähigkeit normierender Vorgaben „von oben“ liegen in den Rechten der Schulträger.

(3) Die staatliche Schulpolitik, die sich von Einzelmaßnahmen zu immer allgemeineren und verbindlicheren Vorgaben einer sich konsolidierenden zentralen Schulverwaltung entwickelt, stellt kein Kontinuum dar. Sie ist von ZEDLITZ bis MASSOW verschiedenen Intentionen untergeordnet.

(4) Der Ausschluß des Faches Philosophie, wie er auf der Erlaßebene als Resultat der Gymnasialreform 1816/1819 vorliegt, ist nur schwer allgemein zu fixieren. Periodisierungen dieser „eigentlichen“ preußischen Reform müssen berücksichtigen, daß sie regional bzw. sogar von Schule zu Schule zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt wird. Der Ausschluß des Philosophieunterrichts aus der Oberstufe der sich konsolidierenden gymnasialen Vollanstalten wird einerseits an einzelnen Schulen – neuhumanistisch begründet – schon vor der „eigentlichen“ Reform praktiziert. Andererseits werden an einigen Gymnasien trotz gegenteiliger normierender Vorgaben auch nach 1816/1819 bruchlos bis 1825 Logik, empirische Psychologie, Geschichte der Philosophie usw. unterrichtet.

Das Nebeneinander von „Altem und Neuem“, von Traditions-Statik und Reform-Dynamik ist ein Grund dafür, daß auch bei vergleichbaren Anstalten Unterschiede im Philosophieunterrichtsangebot bestehen. Die „Größe“ einer Schule ist nur tendenziell ein verbindlicher Maßstab für die Existenz von philosophischen Lehrinhalten. Deren theoretische Berechtigung ist relativ unangefochten. Sowohl in der traditionellen Gelehrtenbildung als auch in miteinander konkurrierenden Reformkonzeptionen hat ein Unterricht in Philosophie seine Bedeutung behauptet. Unterscheidbare Aufgaben vorhandener philosophischer Stundenanteile innerhalb verschiedener Lehrpläne ergeben sich somit erst in Relation zur gesamten Lehrplanstruktur und ihrer Begründung. Während die Logik an vielen kleinen Schulen Relikt des protestantischen Lateinschullehrplans ist und in seinem Begründungskontext ihren spezifischen Sinn erhält, ist

- die Aufnahme philosophisch-ästhetischer Fächer in die modernisierten Lehrpläne größerer Anstalten geradezu ein Ausdruck der Auflösung der inhaltlichen Geschlossenheit des überlieferten Lektionskataloges, seiner bisherigen Ziele und seiner Zielgruppe,
- die Aufnahme von Verstandesübungen, Moral und Naturrecht in reformierte Bürger- oder Realklassen bzw. in das Realkurssystem multifunktionaler Schulen in der aufklärerischen Forderung nach allgemeiner Bürgerbildung anstelle der „Gelehrtenzucht“ begründet,
- die Aufnahme von Logik und empirischer Psychologie in berufsbezogene „gelehrte“ Sonderkurse studienpropädeutisch legitimiert.

2.3 Bedeutungs- und Stellungskonsolidierung des Philosophieunterrichts und Ansatzpunkte langfristiger Entwicklungen

Der unterschiedliche Stellenwert bestehender philosophischer Stundenanteile im Nebeneinander „konservativer“ und „modernisierter“ Lektionskataloge ist in der disparaten Struktur der höheren Schulen in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts bedingt. Seit den 80er Jahren werden die Modi des Philosophieunterrichts immer beschränkter. Vereinheitlichungsbestrebungen im Bereich „wirklicher“ Gelehrtschulen bewirken vergleichbarere Lehrpläne. Bildungspolitisch ist die Vorstellung leitend, daß gymnasiale Vollanstalten für die kleineren Provinzstädte überflüssig und nicht zu finanzieren sind. Sie verteilen sich in Zukunft, im inneren und äußeren Zustand verbessert, auf die größeren Städte der Provinzen. Die kleinen, traditionell strukturierten lateinischen Stadtschulen sollen aufgelöst und in „zweckmäßig eingerichtete Bürgerschulen“ umgewandelt werden (LACHMANN 1800), da sie den gemeinnützigen Bürgerschulen „Fonds und Schüler entziehen“ (ZEDLITZ 1787, S. 114). Durch das Abiturientenreglement von 1788 wird die Zahl der studienberechtigenden „höheren“ Schulen reduziert. Ihre Sonderstellung gegenüber der verbleibenden großen Zahl „niederer“ Lateinschulen zeichnet sich bereits im Kantonreglement von 1792 ab. Parallel zu diesen indirekten Normierungs-, Trennungs- und Reduktionsprozessen verringert sich die Möglichkeit, Philosophie an allen bisherigen „höheren“ Schulen zu unterrichten. Dieser Unterricht bleibt den Schulen vorbehalten, die in ihrer Oberstufe Schüler auch auf die Universität vorbereiten. Traditionell mit der „gelehrten“, universitätsbezogenen Bildung verbunden, wird der primäre Standort philosophischer Lerninhalte die gymnasiale Oberstufe.

Bevor im Zuge der neuhumanistischen Lehrplanreform die Philosophie von dieser Oberstufe auf die Universität verwiesen wird, findet in der Konsequenz der vorhergehenden und parallel verlaufenden Abgrenzung abiturberechtigter Institutionen aus dem breiten Spektrum der Gelehrtschulen eine theoretische Einengung der Möglichkeit des Lehrangebotes Philosophie statt. Unter einer übergreifenden historischen Perspektive liegt hier der Ansatzpunkt der Beschränkung einer möglichen Konfrontation mit Philosophie auf eine Schülerminderheit. Diese Beschränkung ist Ende des 18. Jahrhunderts nicht generell intendiert. In vorhandenen Reformprogrammen ist ein Unterricht in Philosophie weder auf die gelehrten, universitätsbezogenen Oberstufen-Klassen begrenzt, noch sind diese ausschließlich durch den Zweck der Studienvorbereitung definiert. Der Neuhumanismus, der sich schließlich als stärkste Reformkraft erweist, schließt gesonderte philosophische Lehrinhalte im Rahmen seiner Gesamtschulkonzeption auch aus der Oberstufe aus. Er betrachtet sich lehrplantheoretisch als die Überwindung jener Programmatik, die das Problem der bildungstheoretischen und organisatorischen Integration von Bürger- und Gelehrtenbildung utraquistisch-pragmatisch, d. h. unter anderem mit Einschluß der Philosophie in hochdifferenzierte Lehrpläne, löst. Auf dem Hintergrund der späteren konservativen Ablenkung der neuhumanistischen Bildungsreform von einer weitgehenden Gesamtschulplanung auf „Standesbildung“ hin kehrt sich der im Rahmen der Gesamtschulkonzeption sinnvolle, philosophisch begründete Ausschluß besonderer philosophischer Lehrinhalte gegen die Intentionen der Reformier.

In den gymnasialen Klassen der sich herausbildenden abiturberechtigten Vollanstalten in den größeren Städten Preußens ist ein Unterricht in Philosophie bis zum Ausschluß in der

neuhumanistischen Reformperiode relativ selbstverständlich. Noch im bereits von neuhumanistischen Ideen beeinflussten Abiturientenreglemententwurf von 1805 werden philosophische Kenntnisse bei der Abiturprüfung gefordert. Begründungen philosophischer Lehrinhalte im Kontext einer spezifisch gymnasialen Bildungstheorie liegen allerdings noch nicht vor. Das „Gymnasium“ ist zu diesem Zeitpunkt weder ein klar definierter und von anderen Anstalten vertikal abgegrenzter grundständiger Schultyp noch als solcher schon mit einer eigenen Bildungstheorie versehen. Rationalistisch-utilitaristische und philosophisch-humanistische Theorien liegen in Ansätzen vor, ohne auf bestimmte, hierarchisch gegliederte „Anstalten“ bezogen zu sein. In der Auseinandersetzung um kontroverse Aufgaben- und Zielbestimmungen „gelehrter Klassen“, „gymnasialer Zweige“, „Gymnasien“ städtischer Gesamtschulen oder von Bürgerschulen gesonderter grundständiger Gelehrtenschulen spielt der Philosophieunterricht keine Rolle. Die Gegensätze brechen auf curricularer Ebene vor allem am altsprachlichen Unterricht auf. Sowohl in berufsvorbereitenden Aufgabendefinitionen der gymnasialen Oberstufe als auch in Konzeptionen, in denen die vorbereitende Aufgabe gesonderter oder integrierter Gelehrtenschulen für die höheren Berufe schon definiert ist durch die Idee einer höheren Geisteskultur für die „gebildeten“ Stände, scheint Philosophie ein zwar randständiger, aber dennoch fester curricularer Bestandteil zu sein.

Tendenziell ist jedoch bereits folgendes festzustellen: Je stärker sich der neuhumanistische Reformansatz gegenüber berufspraxisbezogenen Vorstellungen und Modellen durchsetzt, d.h.:

- je mehr das Problem der Integration von Bürger- und Gelehrtenbildung mit der Idee einer „gleichmäßige(n), allgemeine(n) Bildung als Grundlage künftiger Spezialisierung“ verbunden wird (JEISMANN 1974, S. 201),
- je mehr sich die alten Sprachen – didaktisch-humanistisch revolutioniert – von berufsspezifischen zu allgemeinbildenden Gegenständen entwickeln und der Griechischunterricht institutionell an Bedeutung gewinnt und
- je eindeutiger die Grenzen zwischen Schule und Universität gezogen werden, desto weniger können philosophische Stundenanteile in die konzentrierte Lehrplanstruktur integriert werden.

Die allmähliche Durchsetzung neuhumanistischer Reformvorstellungen kann am Ende des 18. Jahrhunderts – vor ihrem bildungspolitischen Programmatischerwerden nach 1806/1807 – u. a. an den Revisionsberichten des Oberschulkollegiums aufgezeigt werden. Wenn GEDIKE in Hamm und Neuruppin, MASSOW in Minden und ZÖLLNER in Soest den Logik- und Psychologieunterricht in ihren bisherigen Aufgaben durch Sprachen und Mathematik für ersetzbar halten, dann bedeutet das allerdings nicht, daß sich diese Vorstellung ungebrochen durch kontroverse Modelle behauptet. Während SÜVERN 1800 die Integration von Bürger- und Gelehrtenbildung am städtischen Gymnasium in Thorn durch einen neuhumanistisch geprägten Reformplan löst und dabei die philosophisch-ästhetischen Randfächer an die Universität verweist, wird noch 1804 vom Oberschulkollegium ein „Plan völlig anderer Art“ genehmigt (JEISMANN 1974, S. 201). Am königlichen Lyzeum in Warschau sind neben alten und neuen Sprachen, neben Zeichnen, Kalligraphie, Reiten, Fechten und Tanzen auch Logik, Moral und Ästhetik innerhalb eines breiten wissenschaftlichen Fächerangebotes in einem Lehrplan vorhanden, der der Spezialisierung in der Berufswelt unmittelbar folgt.

3. *Der Ausschluß des Philosophieunterrichts in der Konzeption allgemeiner Menschenbildung in einem gesamtschulartig organisierten Unterricht*

Der Bruch in der Geschichte des Lehr- und Lerngebiets erfolgt komplementär zu einer Aufwertung und Ausweitung des Bildungsbegriffs. Ziel des öffentlichen Unterrichts wird allgemeine Menschenbildung. Dieses Prinzip ermöglicht Entwürfe einer unkomplizierten Organisationsstruktur des preußischen Bildungswesens. Während die bildungstheoretischen Begründungen selbst philosophisch-wissenschaftlich fundiert sind und der entwickelte Bildungsbegriff fundamental an die Philosophie als die Wissenschaft *par excellence* gebunden ist, erscheint ein Unterricht in Philosophie nicht im Rahmencurriculum der „Gymnasien“. Die ersten und einzigen gesetzlichen Maßnahmen der neuhumanistischen Reformperiode – das Lehramts- und das Abiturientenprüfungsreglement (1810/1812) – führen die Philosophie als Prüfungsfach nicht mehr auf. In der SÜVERNschen Vorlage zu einer allgemeinen „Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen“ für Preußen von 1816 wird ein eigenständiger Philosophieunterricht ausdrücklich aus der Lehrverfassung der gymnasialen Oberstufe ausgeschlossen: „Philosophie, Logik, Aesthetik, Rhetorik, als besondere Fächer gehören noch nicht für die Schule“ (Unterrichtsverfassung 1816, S. 60).

Der „Entwurf eines Allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preussischen Staate“ von 1819 erwähnt das Fach nicht. Im Deutschunterricht soll die Redekunst geübt werden.

„Die Erklärung der klassischen Schriftsteller ... ist ... zu logischen Übungen, wozu auch der Unterricht in der Grammatik vielfach Gelegenheit gibt, ingleichen zu philosophischen und ästhetischen Belehrungen zu benutzen.“

Mathematikunterricht soll auch auf „logische Zwecke ... ausgehen“ (Entwurf- Unterrichtsgesetz 1819, S. 24). Der auf der Erläubebene vollzogene Ausschluß wird an einem Teil der sich herausbildenden gymnasialen Vollanstalten auch praktiziert. Gründe für den Ausschluß werden in Schriften der „Schulmänner“, die ihre Organisationsvorschläge für das preußische Unterrichtswesen in unmittelbaren Bezug zu einer Theorie der Bildung des Menschen setzen, eher beiläufig genannt (vgl. BERNHARDI 1809, 1810, 1816; SCHLEIERMACHER 1808; SÜVERN 1801; WOLF 1803):

1. Philosophieunterricht als traditioneller Logikunterricht fällt hinter die Entwicklung der Logik innerhalb der neuen Philosophie zurück.
2. Die transzendente Logik ist als Schulobjekt völlig ungeeignet. Sie verlangt eine doppelte Abstraktion: Die Abstraktion von der abstrakten philosophierenden Vernunft.
3. Das Ansehen der traditionellen Logik als Schulobjekt beruhte auf zwei Mißverständnissen:
 - dem Mißverständnis, daß man durch die Beschreibung der Form des Denkens das Denken lerne;
 - dem Mißverständnis, daß das „Raisonnieren“, wie es als Lernziel des Logikunterrichts propagiert wird, schon Philosophie sei.
4. Versuche, den spekulativen (inhaltlichen) Teil der Philosophie schuladäquat durch die Geschichte der Philosophie zu vermitteln, haben eine ähnliche Qualität wie Versuche, Mathematik durch die Geschichte derselben lehren zu wollen. Ein Verständnis der

Philosophiegeschichte setzt den philosophischen Sinn und die Übung des Philosophierens selbst voraus.

5. Empirische Psychologie als Gegenstand des Philosophieunterrichts wird in der Schule nur so vorgetragen werden können, daß sie schwerlich als ein Teil der Philosophie betrachtet werden kann.

6. Allgemeines Lernziel des Schulunterrichts ist die Vorbereitung selbständigen wissenschaftlichen Denkens im Unterschied zur unverstandenen Rezeption von Wissen. Dieses Denken kann prinzipiell an allen Gegenständen geübt werden, sofern ihr Vortrag an der Suche nach Wahrheit, d.h. philosophisch-wissenschaftlich orientiert ist. Vorzüglich ist beim textinterpretierenden Sprachunterricht verstehendes, in der Mathematik objektivierendes Denken zu üben.

„Überhaupt gewöhne man ... (sc. die Lehrlinge), ihre Denkkraft in ihrer Gewalt zu haben, bei jeder Gelegenheit sie zu fixieren, wohin, so oft und solange es nötig ist, und nicht zu ruhen, als bis sie eine Sache deutlich eingesehen und ihre Wahrheit ergründet haben. ... Das wird ... die Vorübung der Philosophie sein, welche Jünglingen angemessen ist, aus denen Selbstdenker gebildet werden sollen und Männer, die alle Angelegenheiten des Lebens mit Ernst und reinem Eifer behandeln“ (SÜVERN 1801, S. 299f.).

Die Argumente sind unmittelbar auf den Philosophieunterricht bezogen, werden aber nicht isoliert vorgetragen. Sie stehen im Zusammenhang der Begründungen der gesamten Lehrplanstruktur, des leitenden Prinzips der allgemeinen Menschenbildung und der Anbindung der Organisation der preußischen Schulen an dieses Prinzip. Trotz der dabei vorhandenen Unterschiede ergeben sich folgende Kernaussagen:

Bildung des Menschen unangesehen seiner empirisch-gesellschaftlichen Bestimmungen ist Ziel des gesamten öffentlichen Unterrichts. Es ermöglicht organisatorisch nur *einen*, in sich gestuften Bildungsgang in einem Gesamtschulsystem. Die typenundifferenzierte Organisation der Schulen ist zugleich *conditio sine qua non* der Realisierung von Bildung im Unterricht und in der Gesellschaft. Die Bildungskonzeption und ihre Umsetzung in einer über die bestehende Gesellschaftsordnung hinausweisenden Einheitsschulorganisation erhält implizit den Entwurf eines Gesellschaftssystems, das dem Einzelnen Freiheit bei der Entfaltung seiner Möglichkeiten gewährt. Bildungsprinzip und Schulorganisation negieren konkret soziale Schichtung und Berufssystem. Der Lehrplan der Gesamtschule spiegelt berufliche Anforderungen nicht ab; Universitätswissenschaften und berufsrelevante Kenntnisse sind der Schule nachgeordnet. Das Studium der Philosophie ist Aufgabe der Universität. Berufs- und Studienpropädeutik erfolgt nicht unmittelbar fachbezogen, sondern durch die Vermittlung allgemeinsten Basisqualifikationen in einem wissenschaftsorientierten Unterricht. Allgemeines Lernziel ist die Vorbereitung einer „wissenschaftliche(n) Einsicht und Kunstfertigkeit“ (HUMBOLDT 1964, S. 169). Die Hinführung zu selbständiger Urteilsfähigkeit und Kritik ist Voraussetzung für die eigentlich wissenschaftliche Forschung an der Universität und für eine sich kontinuierlich erweiternde Rationalisierung aller gesellschaftlichen Praxisbereiche. Auf den Weg, die „tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen“, muß die ganze Nation gebracht werden. „Weiter verfolgt“ führt dieser Weg zu ihr selbst. „Verschiedenheit der Talente und Lagen“ bilden seine individuell variablen Grenzen. Bis zu diesen muß sie „geahndet, begriffen, angeschaut, und geübt werden können“ (a. a. O., S. 191f.).

Die Beibehaltung und Favorisierung des studienrelevanten und prestigeträchtigen sprachlichen Lernbereichs neben dem mathematischen, empirischen, ästhetischen und gymnasti-

schen sind in der hohen Korrelation von Sprach- und Denkfähigkeit, im didaktisch fruchtbaren Verfremdungseffekt der alten Sprachen und im Modellcharakter gerade der griechischen Gesellschaft für Freiheit und Autonomie bei der Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit begründet. Wenn beim Sprachunterricht diejenige Methode immer allgemeiner gemacht wird, „welche, wenn man auch die Sprache selbst wieder vergisst, doch ihre angefangene Erlernung, und nicht bloss als Gedächtnisübung, sondern auch zur Schärfung des Verstandes, zur Prüfung des Urtheils und zur Gewinnung allgemeiner Ansichten immer und auf die ganze Lebenszeit nützlich und schätzbar macht“ (a. a. O., S. 220), dann scheinen Sprachfähigkeit und wissenschaftliche Haltung zur Welt identisch zu sein. Am 16. 6. 1805 schreibt WILHELM V. HUMBOLDT an FRIEDRICH AUGUST WOLF: „Im Grunde ist alles, was ich treibe Sprachstudium. Ich glaube, die Kunst entdeckt zu haben, die Sprache als ein Vehikel zu gebrauchen, um das Höchste und Tiefste und die Mannigfaltigkeit der Welt zu durchfahren“ (LUTHER 1961, S. 7). Wissenschaftlichkeit als Kommunikabilität von „Welt“ ist zentraler Gehalt von allgemeiner Bildung. Sie ist ein Lösungsmodell der Problematik der gemeinsamen Erziehung von Kindern verschiedener „Lagen“, unterschiedlicher Berufsbestimmungen und Schulverweildauer.

„Die Gränze des Unterrichts“ – der durch Lage und Talent erzwungene Frühabgang von den Schulen – „kann nun durch nichts andres bestimmt werden, als durch die zu allem Unterricht nöthigen Bedingungen Kraft und Zeit.“ Auch der kürzeste Weg ist nicht unnütz, „wenn man ... beim Unterricht nicht auf das Bedürfniss des Lebens, sondern rein auf ihn selbst, auf die Kenntniss als Kenntniss, auf die Bildung des Gemüths und im Hintergrund auf die Wissenschaft sieht. Denn im Gemüth und in der Wissenschaft ... steht jeder einzelne Punkt mit allen vorigen und künftigen in Contact, ist kein Anfang und kein Ende, ist alles Mittel und Zweck zugleich, und also jeder Schritt weiter Gewinn, auch wenn unmittelbar dahinter eherne Mauern gezogen würden“ (HUMBOLDT 1964, S. 190).

Im Entwurf der allgemeinen Bildungszielsetzung eines gesamtschulartig strukturierten Unterrichts, der in seiner äußeren und inneren Organisation Bildung ermöglicht, wird auf einen eigenständigen Philosophieunterricht verzichtet:

- Der traditionelle Logikunterricht der lateinischen Gelehrtenschule ist inhaltlich und durch die Bezogenheit auf die begrenzte Zielgruppe der gelehrten Theologen überholt.
- Modellhafte Übertragungen des Logikunterrichts in einen vom höheren gelehrten Unterricht separierten Bereich bürgerlicher Bildung setzen die Transferierbarkeit formaler Verstandesübungen auf bürgerliche Geschäftsvollzüge voraus. Basis eines bürgerlichen Bildungsmodells ist die hochproblematische Ausrichtung der Erziehungsziele an den durch die Geburt weitgehend zugetheilten späteren Berufspositionen der Schüler, die Konsequenz ein hochgradig differenziertes Ausbildungssystem.
- Die Aufnahme differenzierter philosophischer Disziplinen – Geschichte der Philosophie, Metaphysik, Naturrecht, praktische Philosophie etc. – in die gymnasiale Oberstufe großer Schulen steht im Rahmen einer Entwicklung, in der ohne wissenschafts- und bildungstheoretisches Grundkonzept willkürlich-modernistisch alle Wissens- und Kenntnisbereiche als Unterrichtsinhalte aufgenommen werden.
- Der Neuhumanismus überwindet die Probleme, die sich der Unterrichtspraxis durch das hochdifferenzierte Angebot unmittelbar studien- und berufsbezogener Wissensgebiete stellen, in der Theorie einer wissenschaftlichen Grundbildung. Ein studienpropädeutischer Philosophieunterricht dagegen ist obsolet. Philosophie ist Inbegriff und höchste Form des wissenschaftlichen Geistes. Wissenschaft ist nicht „auf das Sammeln und Sichten der Thatsachen beschränkt“ (HUMBOLDT 1960, S. 560), erschöpft sich nicht in der

Aufklärung und Erweiterung der „Erfahrung innerhalb ihres eignen Gebiets“. Philosophie geht über die „bloss logische Entwicklung der Begriffe“ hinaus. Sie ist nicht nur prinzipienwissenschaftliche Reflexion, sondern „verbreitet sich“ auf die Erfahrung. Echte Wissenschaft ist immer schon philosophisch. Ohne das Streben nach Philosophie „ist kein Gedeihen der Wissenschaft in einem Volke vollständig und keins lange Zeit hindurch rein und wahr“ (a. a. O., S. 558). Deshalb ist die Vorbereitung auf das Philosophieren als wissenschaftliche Haltung zur Welt nicht separat zu befriedigen.

4. Die Wiedereinführung des Philosophieunterrichts als „Philosophische Propädeutik“ im Kontext der veränderten Aufgabenbestimmung der Gymnasien

Eine auffällige Tendenz in der gymnasialpädagogischen Diskussion seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts ist ihr Widerspruch zur Realität der Schulverhältnisse. Theoretisch wird von konservativen Schulpolitikern, Gymnasiallehrern und Universitätsprofessoren eine gymnasiale Zielsetzung vertreten, die die bildungstheoretisch fundierte, vor allem aber faktisch bestehende Gesamtschulfunktion der städtischen Gymnasien ignoriert (vgl. MÜLLER 1977). Die Zielverschiebung wird strukturell durch Konsequenzen der durchgeführten Gymnasialreform und unterlassener Komplementärmaßnahmen im mittleren und niederen Schulbereich gefördert. Ihre Richtung geht auf Abgrenzung der über „Bildung“ sozial aufgestiegenen Gruppen des Bürgertums nach „unten“. Die Sicherung des sozialen und materiellen Marktwertes von „Bildung“ durch Ausschluß potentieller Konkurrenten wird über ein sich etablierendes Berechtigungssystem gesteuert. Am Ende des 19. Jahrhunderts ist diese Sicherung in einem differenzierten sozialen Klassenschulsystem abgeschlossen (vgl. MÜLLER 1977).

Am 21. 8. 1824 wird die Berücksichtigung philosophischer Kenntnisse bei der Prüfung der Lehramtskandidaten verordnet, am 14. 4. und 16. 5. 1825 die Aufnahme philosophischer Vorbereitungsstudien in die Gymnasien empfohlen, wenn geeignete Lehrkräfte vorhanden sind, da dem Ministerium „seit längerer Zeit ... mehrere geachtete Schulmänner ... den Wunsch zu erkennen gegeben (sc. haben), daß philosophische Vorbereitungsstunden wieder in den Kreis des Gymnasial-Unterrichts aufgenommen werden möchten, damit die abgehenden Gymnasiasten nicht ganz ohne Vorbegriffe und Vorübungen dieser Art die Hörsäle der Universität betreten dürften“ (NEIGEBUR 1835, S. 121). Die Inhalte dieses Propädeutikunterrichts – Logik und empirische Psychologie – sind als geeignete Disziplinen einer formellen Vorbereitung auf die Philosophie begründet. Als Grundlage wird AUGUST MATTHIAS „Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie“ empfohlen, das Ende des 18. Jahrhunderts in der 1. Auflage erscheint. Es stellt einen Abriß traditioneller Schullogik dar und gibt eine Einführung in die empirische Psychologie. So knüpft der neue Propädeutikunterricht an die Tradition des schulischen Lehrgegenstandes inhaltlich ungebrochen an, unberührt von Entwicklungen innerhalb der Philosophie.

Kriterium der Aufnahme des Faches ist seine studienpropädeutische Leistung. Es verweist auf einen Wandel in der Zieldefinition der Gymnasien: Begründungen für die Wiedereinführung des Philosophieunterrichts in Sekunda und Prima der Gymnasien beziehen sich *real* auf eine Minderheit der Schülerpopulation (Abiturienten) und auf eine Sekundär-

funktion (Studienvorbereitung) der Schulen. Sie erheben *theoretisch* die Minderheit zur Mehrheit, die Sekundär- zur Primärfunktion. Die Gymnasien sind in ihren Unter- und Mittelklassen „Regelschule der männlichen Schulpflichtigen der Städte“ (MÜLLER 1977, S. 42). Die Forderungen nach Einführung eines Philosophieunterrichts beziehen sich auf die Schülerminorität, die den Gymnasialkursus bis zum Ende durchläuft und mit bestandener Abiturprüfung die Berechtigung zu universitären Studien und höheren Beamtenlaufbahnen erwirbt. In der Definition der Schulpolitiker und Gymnasialpädagogen wird das gesamte Gymnasium zur Vorbereitungsstätte auf die Universität. Die Zielrichtung dieser Definition verweist auf eine Auflösung der „Polyfunktionalität“ städtischer gymnasialer Vollanstalten und auf ihren „Struktur- und Funktionswandel“ (vgl. MÜLLER 1977) zum Typ des modernen grundständigen humanistischen Gymnasiums, wie es in Schulreformmodellen Ende des 18. Jahrhunderts als Typ der grundständigen Gelehrtenschule bereits entworfen war. Die Zielrichtung der neuhumanistischen Reformpädagogen war die kontinuierliche Erweiterung der wissenschaftlich-philosophisch gebildeten Schicht einer Gesellschaft durch die Bereitstellung der Möglichkeit einer Teilhabe aller an einer den Menschen über die Unmittelbarkeit der Verhältnisse erhebenden Bildungserfahrung. Die wissenschaftlich-philosophisch gebildete Schicht des 19. Jahrhunderts verteidigt demgegenüber ihre über „Bildung“ erlangten Privilegien durch den Ausschluß der Mehrheit der Bevölkerung von Wissens- und Erkenntnisprozessen. Die gymnasiale Beschäftigung mit Philosophie erscheint zwar defizitär. Dennoch hält sie Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten für Gymnasiasten offen, die sowohl von einer pädagogischen Kritik am grundsätzlich „verbildenden“ Charakter schulischer Lernprozesse als auch aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive, der primär die bildungsbürgerlich-habituellen und sozial-privilegierenden Konsequenzen der Beschäftigung mit elitär-exklusiven Erkenntnisbereichen ins Blickfeld geraten, nicht erfaßt werden. Der Philosophieunterricht ist selbst Element eines Prozesses, dessen Ergebnis die Exklusivität einer möglichen Konfrontation mit Philosophie für eine soziale Elite ist, wobei diese Bildungsmöglichkeit zugleich als Element der Legitimation von Status und Status-Reproduktion fungiert.

5. Die Bedeutung des Philosophieunterrichts im Entwicklungsprozeß des modernen humanistischen Gymnasiums

1837 wird die philosophische Propädeutik obligatorisch in die Oberstufe der humanistischen Gymnasien in Preußen aufgenommen. Ihre Aufgabe ist die Einlösung der Bildungszielsetzung des Gymnasiums. Das Fach wird nicht mehr als Vorbereitung auf das Studium der Philosophie legitimiert. Einheitsstiftung und Synthese des bisher angeeigneten Wissens sind die dem Philosophieunterricht im Rahmen des Bildungsauftrags der Gymnasien zugeschriebenen Funktionen: Unter der Prämisse, daß „die Bildung, welche das Gymnasium gewähren will, für eine in sich selber relativ abgeschlossene“ gilt, ist die Propädeutik „unentbehrlich“. Denn,

„kein größeres Übel drückt gegenwärtig die Gymnasien als Mangel an innerer Einheit: sie ist weder im Lectionsplan, noch überall im Bewußtsein der Lehrer vorhanden ... In unserer Zeit aber, bei der vor Augen liegenden Beschaffenheit der Gymnasialbildung und bei dem verbreiteten Streben nach Polymathie, bietet sich Dasjenige, was der philosophischen Propädeutik wesentlich und eigenthümlich ist, als das Geeignteste dar, den Abschluß und die Einheit der Gymnasialdisciplin zu gewähren“

(WIESE 1850, S. 214f.). Da „nicht einmal die Summe des Schulwissens allein, vielweniger dieses und die eigene Erfahrung ... schon Einheit“ ist (LÖBELL 1888, S. 3), muß der „Vorrath von eingesammelten Kenntnissen“ (NIESE 1842, S. 23) überhöht werden, muß unter „den entlegensten Kenntnissen jene Gemeinschaft gestiftet werden, die Plato als innere Verwandtschaft bezeichnet“ (TRENDELENBURG 1876, S. 9). „Die Gegenstände, die ... (sc. der Unterricht) in sich aufgenommen hat, wollen aus ihrer Vereinzelung befreit werden, um als Glieder eines organischen Ganzen festeren Bestandes, höherer Berechtigung und größerer Ergiebigkeit theilhaft zu werden“ (KIESEL 1867, S. 3). Deshalb beruht die „Notwendigkeit der Psychologie als Lehrgegenstand ... so sehr auf ihrer Bedeutung als Konzentrationsstoff ... , daß der Erfolg des ... Unterrichts wohl ... gemindert wird, wenn die Psychologie nicht genügend Berücksichtigung findet“ (LÖBELL 1888, S. 8). „Die concentrierende Bedeutung (sc. der Logik) besteht wesentlich darin, daß als Gesetz in ordnender Zusammenfassung herausgestellt werde, was durch den gesamten Unterricht bereits dem Geiste angebildet worden ist“ (DIETSCH 1862, S. 30).

Die Legitimationsfigur einer Einlösung von gymnasialer Bildung durch Philosophieunterricht ist bis 1972 in der schulpolitischen, gymnasialpädagogischen und fachdidaktischen Diskussion mit inhaltlichen Variationen dominant. Bis 1972 wird die Begründung des Philosophieunterrichts an den höheren Schultypen kontinuierlich vom Argument seiner bildungsvertiefenden Leistung, seines einheitsstiftenden Charakters getragen. In dieser Legitimationsfigur wird der Philosophieunterricht im 19. Jahrhundert *erstens* zu einem Angelpunkt im Prozeß der ideologischen Reduktion der Bildungserfahrung der Mehrheit der gymnasialen Frühabgänger zur defizitären Bildung, parallel bzw. im Vorlauf zu einer materiellen Entwertung des Frühabgangs durch den Berechtigungsverlust der Zwischenabschlüsse. Der für Bildung unverzichtbare Philosophieunterricht ist der gymnasialen Oberstufe vorbehalten. Jeder Bildungsgang, der nicht bis Prima führt, gibt den Anspruch auf abgeschlossene und vollwertige Bildung auf. Die ideologische und die folgende materielle Entwertung des Frühabgangs von den Gymnasien hebt deren Gesamtschulfunktion auf. Sie wird zu einem motivationssteuernden Instrument bei der Entwicklung eines differenzierten, schichtenspezifischen Schulsystems (vgl. MÜLLER 1977). In der Legitimationsfigur „Abschluß und Einheit humanistisch-gymnasialer Bildung“ stellt der Philosophieunterricht *zweitens* einen äquivalenten Ersatz der formalen Bildung durch den altsprachlichen Unterricht dar. Der humanistische Kernkanon – speziell der lateinische und griechische Sprachunterricht – war in der neuhumanistischen Lehrplantheorie fundamental an die Idee der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung durch einen philosophisch orientierten Sprachunterricht gebunden. Damit war zugleich eine angemessene Wissenschafts- und Studienpropädeutik als Hinführung zur gebildeten menschlichen Existenz gegeben. Diese wissenschaftlich-auflärerische Interpretation des altsprachlichen Unterrichts schwindet in dem Maße, in welchem sich das humanistische Gymnasium zur sozial exklusiven Vorbereitungsanstalt für akademische Berufe entwickelt. Altsprachlicher Unterricht wird nicht mehr unter wissenschaftlich-philosophischer Zielsetzung interpretiert, sondern funktional mit Studienpropädeutik verbunden. Die Nutzlosigkeit von Latein und Griechisch für die Mehrheit der Schüler, die das Gymnasium nicht mit dem Ziel der Abiturprüfung besuchen, wird zu einem Hauptargument für den Ausschluß dieser Schüler vom Gymnasium. Die Legitimation der Beibehaltung und Favorisierung der sprachlichen Hauptfächer der traditionellen Gelehrtenschulen durch die Behauptung ihres formalen Bildungswertes war für einige Reformpädagogen zu Beginn des 19. Jahrhunderts empirische Möglichkeitsbedingung eines multifunktionalen Einheitsschulwesens: Abgesehen von der unbestrittenen Bedeutung der alten Sprachen für philologische Studien haben sie nicht nur einen literarisch-ästhetischen Bildungswert für die

höheren gebildeten Stände, die die gymnasiale Oberstufe besuchen. Ihnen kommt ein formaler Bildungswert für alle Schüler der städtischen Gesamtschulen zu. Damit rücken die Gymnasien in das Interessenfeld der nichtakademischen Schülermehrheit, ohne aus dem Interessenfeld der studierenden Minderheit herauszufallen. Jene partizipieren am Prestigewert der gelehrten Bildung, diese erhalten eine berufsrelevante Vorbildung: „Die behauptete Identität zwischen allgemeiner Bildung und Vorbereitung zum Studium der Philologie ermöglicht die Erweiterung der Gelehrtenschulen ... zur allgemeinen Bürgerschule“ (MÜLLER 1977, S. 108f.).

Die tendenziell strategische Begründung eines formalen Bildungswertes der alten Sprachen kehrt sich gegen die Interessen ihrer Verfechter. Altphilologen betonen die funktional-studienpropädeutische Dimension und leugnen den allgemeinbildenden Wert von Latein und Griechisch. Der Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe löst in der Legitimationsfigur „Synthese des funktional begründeten, fachwissenschaftlich orientierten Wissens zu Bildung“ kurzfristig den zwar nicht mehr transformierbaren, für die grundständige Gesamteinstitution und ihre favorisierte akademische Schülerklientel dennoch unerlässlichen Anspruch ein, nicht philologische Fachidioten, sondern allgemein und grundlegend gebildete Abiturienten zu entlassen.

6. Aufgaben des Philosophieunterrichts im typendifferenzierten höheren Allgemeinbildungsbereich

Nach D.K. MÜLLER ist 1892 der Prozeß des Ersatzes „von mobilitätsfördernden Schulformen mit sozialheterogenen Schülergruppen durch Schultypen zur schichtenspezifischen Reproduktion“ abgeschlossen (MÜLLER 1977, S. 19). In den Lehrplänen von 1892 wird die „unfruchtbar betriebene“ (*Neue Lehrpläne* 1892, S. 218), curricular randständige, für den Berechtigungskampf von Realgymnasien und Oberrealschulen bedeutungslose und für die niederen und mittleren allgemeinbildenden Schulen nie zur Diskussion stehende philosophische Propädeutik aus dem Oberstufencurriculum der humanistischen Gymnasien gestrichen. Die Lehrpläne beziehen sich auf die drei höheren Schultypen – humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule – und die ihnen jeweils vor- bzw. zugeordneten Einrichtungen (z.B. Progymnasien, Realschulen), die lehrplanmäßig mit den Unter- und Mittelstufen der höheren Schultypen übereinstimmen. Die Legitimationsfigur des Philosophieunterrichts „Integration von Wissen in einem bildenden Mittelpunkt“ geht auf den Deutschunterricht über: „... das Stoffgebiet des deutschen Unterrichts ... umfaßt ... das allgemeine Ganze des Lebensinhalts im Umfang des Erkenntnis- und Erfahrungsbereichs der Schüler. Eine abgesonderte Durchnahme der philosophischen Propädeutik hat sich ... als überflüssig und nachteilig erwiesen“ (*Neue Lehrpläne* 1892, S. 228).

Auf der Schulkonferenz von 1890 fordern WILHELM II. und Vertreter der Oberrealschulen deutschnationale Bildung. Der Unterricht in der deutschen Sprache avanciert im Rahmen der modernen Bildungsidee nicht nur zum konzentrierenden Mittelpunkt der Fächer des humanistischen Gymnasiums und zum verbindenden Glied zwischen den höheren Schultypen. Er wird einigendes Band zwischen allen niederen, mittleren und höheren Schulen und damit zwischen allen „Gebildeten“ des Volkes. Im deutschnationa-

len Erziehungsziel – konzentriert im Deutschunterricht, der an allen verzweigten und abgestuften Schultypen vorhanden ist – erreicht die Ideologie einer allgemeinen Bildung aller in unterschiedlich berechtigenden, inhaltlich und methodisch differenzierten, hierarchisch gegliederten grundständigen Schultypen einen ersten Höhepunkt. Philosophieunterricht bleibt bis 1972 – nach einem kurzfristigen Bedeutungszuwachs in der Bildungsreform 1925 – ein wechselhaft institutionalisierter, neben den typenspezifischen Schwerpunkt fächern der differenzierten höheren Schulen eher irrelevanter Lernbereich. Schon in der Reform der höheren Schulen von 1925 zeichnet sich allerdings deutlich ab, welche Legitimationsdefizite gymnasialer Bildungstheorie bis 1972 über den Philosophieunterricht in seiner traditionellen Begründung der „bildenden Einheitsstiftung im Wissen“ aufgefangen werden sollen. Legitimationsprobleme bestehen vor allem in bezug auf einen inhaltsbezogenen Allgemein- und wissenschaftlichen Grundbildungsanspruch angesichts der zunehmenden Fächerausdifferenzierung und schwerpunktmäßigen Spezialisierung in curricular und berechtigungsmäßig unterschiedenen höheren Schultypen.

1925 wird der Philosophieunterricht als ein Lösungsmodell der bildungstheoretischen Integration von humanistischem, neusprachlichem, naturwissenschaftlich-mathematischem Gymnasium und deutscher Oberschule angeboten. Er ist neuralgischer Punkt der Schulreform. Wahlfreie philosophische Arbeitsgemeinschaften und philosophische Fachvertiefung leisten – neben dem Kulturkundeprinzip – die innere und äußere Synthese der curricular und berechtigungsmäßig differenzierten höheren Schultypen (vgl. MÜLLER 1977).

7. Die Stellung der Philosophie in der gymnasialen Oberstufe seit 1972

In der Oberstufenreform von 1972 wird der hochdifferenzierte obere Bereich des Sekundarschulwesens (vgl. SCHEUERL 1970) enttypisiert. Legitimationsdefizite des Allgemein- und wissenschaftlichen Grundbildungskonzeptes der traditionellen Gymnasien treten in den 60er Jahren durch die Typendifferenzierung, vor allem durch die Einführung der Gymnasien zur Erlangung einer fachgebundenen Hochschulreife zunehmend hervor:

„Die fachliche Bindung der Hochschulreife mit der Möglichkeit, ein entsprechendes Spektrum an Studienfächern in den wissenschaftlichen Hochschulen nahezu gleichberechtigt mit den Abiturienten der grundständigen Gymnasien wahrnehmen zu können, bedeutete nicht allein eine mittelfristige Heterogenisierung der Studenten unter dem Kriterium ihrer schulischen und – dadurch vermittelt – sozialen Herkunft, sondern stellte gleichzeitig jenes Konzept von Allgemeinbildung in Frage, das die Studienberechtigung der Abiturienten traditioneller Gymnasien pädagogisch begründete“ (DREWEK/MÜLLER 1982, S. 125).

In der die Reform legitimatorisch begleitenden bildungstheoretischen Grundlegung wird auf dieses materiale Allgemeinbildungskonzept verzichtet, in dessen Kontext der Philosophieunterricht auch nach 1945 als Bildungsfach begründet wurde. Gesellschaftliche Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen werden Maßstab des Angebots von wissenschaftsbezogenen Lehr- und Lernbereichen. Der inhaltlichen Polyvalenz, die die neue Fachstruktur bestimmt, korrespondiert die zugelassene Spezialisierung des Einzelnen, die Grundlage der neuen Unterrichtsform ist. Individuelles Interesse und besondere Fähigkeiten sowie die ideologiekritische Reflexion des Verwertungszusammenhanges wissenschaftlicher Erkenntnisse sollen die totalitären gesellschaftlichen und wissenschaftlichen

Ansprüche brechen. Durch die Oberstufenreform bekommt Philosophie eine neue Stellung im Curriculum. Philosophie ist den anderen Wissenschaften gleichgeordnete Einzeldisziplin und als Grund- und Leistungskurs meist im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld wählbar. Eine bildungssynthetische Funktion der Philosophie gegenüber den segmentierten Wissensbereichen ist obsolet geworden, weil die Bildungseinheit im Prinzip der wissenschaftspropädeutischen Behandlung segmentierter Einzelfächer aufgehoben ist. Philosophie leistet wissenschaftspropädeutische Grundbildung wie Psychologie, Geschichte oder Erziehungswissenschaft auch. In Relation zur Geschichte des Faches hat sich die paradoxe Situation ergeben, daß Philosophie zu dem Zeitpunkt einen relativ gesicherten Status im Curriculum bekommt, zu dem sie im Sinne der seit 1837 immer wieder vorgetragenen Legitimation überflüssig wird. Die Suche nach einem neuen didaktischen Standpunkt gestaltet sich unter diesen Umständen schwierig. Philosophie ist ihrem Selbstverständnis nach weder Einzelwissenschaft noch als sozialwissenschaftliche Propädeutik brauchbar. Die Diskussion um Ziele, Inhalte und Methoden des Philosophieunterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist in vollem Gange und reicht von der Forderung nach der Orientierung an Lebensproblemen bis zur Forderung nach Wiedereinführung einer philosophischen Propädeutik (vgl. VOGEL 1980).

Die Generalklausel in der KMK-Vereinbarung, daß philosophische Fragen in allen Aufgabenfeldern berücksichtigt werden sollen (vgl. KMK 1972, S. 14), ist im Kontext der Gesamtentwicklung eine funktions- und folgenlose, nostalgische Reminiszenz an eine unter dem Anspruch der Höherentwicklung der Menschheit aufgekommene, bald ideologisch und inzwischen obsolet gewordene Bildungstheorie.

Literatur

- BERNHARDI, F. A.: Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums (1809). In: BERNHARDI, F. A.: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, S. 1–53.
- BERNHARDI, F. A.: Ueber die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums (1810). In: BERNHARDI, F. A.: Ansichten ... a. a. O., S. 54–134.
- BERNHARDI, F. A.: Wie kann eine Schule in das Gebiet der Universität überstreifen? (1816) In: BERNHARDI, F. A.: Ansichten ... a. a. O., S. 250–291.
- DEINHARDT, J. H.: Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterricht. In: Centralbibliothek der Literatur. Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande 2 (1839), S. 7–23.
- DIETSCH, R.: Rezension von: LATTMANN: Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium. In: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 86 (1862), S. 1–48.
- DREWEK, P./MÜLLER, D. K.: Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9, Teil 1. Hg. von BLANKERTZ, H. u. a., Stuttgart 1982, S. 108–129.
- Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preussischen Staate.* In: Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817–1868 (hg. vom Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten). Berlin 1869, S. 15–81.
- HUMBOLDT, W. v.: Werke in fünf Bänden (hg. von FLITNER, A. und GIEL, K.), Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 1960.
- HUMBOLDT, W. v.: Werke in fünf Bänden (hg. von FLITNER, A. und GIEL, K.), Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1964.

- JEISMANN, K. E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart 1974.
- KIESEL, K.: Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik. Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf für das Schuljahr 1866–67. Düsseldorf 1867.
- LACHMANN, C. L. F.: Ueber die Umschaffung vieler unzweckmäßigen sogenannten lateinischen Schulen in zweckmäßig eingerichtete Bürgerschulen und über die Vereinigung der Militärschulen mit den Bürgerschulen. Berlin 1800.
- LOBELL, R.: Psychologie als Lehrgegenstand auf höheren Schulen. Programm des Großherzoglichen Realgymnasiums und der Realschule zu Offenbach a. M. 1888. Offenbach 1888.
- LUTHER, W.: Die neuhumanistische Theorie der „formalen Bildung“ und ihre Bedeutung für den lateinischen Sprachunterricht der Gegenwart. In: Der altsprachliche Unterricht. Reihe 5, Heft 2 (1961), S. 5–31.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- NEIGEBEUR, J. F.: Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen. Berlin, Posen und Bromberg 1835.
- Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen. In: Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 42 (1892).
- NIESE: Ueber die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterricht. In: Pädagogische Revue 4 (1842), S. 19–30.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. 2. Berlin und Leipzig ³1921.
- SCHUEERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 2). Stuttgart ²1970.
- SCHLEIERMACHER, F.: Von Schulen, Universitäten und Akademien (1808). In: SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften (hg. von WENIGER, E.) Bd. 2. Düsseldorf und München 1957.
- SCHRECKENBERG, W.: Von der Notwendigkeit und vom Nutzen des Philosophieunterrichts. In: Freundliches Begegnen 7 (1957), S. 1–3.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. 7. 1972. Neuwied 1972.
- SÜVERN, J. W.: Plan einer Grundverfassung des Thornschen Gymnasii (1801). In: SCHWARTZ, P.: Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen (= Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. 46). Berlin 1910, S. 293–307.
- TRENDELENBURG, F. A.: Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik. Zunächst für den Unterricht in Gymnasien. Berlin ³1876.
- Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen vom 12. Januar 1816. In: SCHWEIM, L. (Hg.): Schulreform in Preußen 1809–1819. Weinheim 1966, S. 59–98.
- VOGEL, P.: Die Entwicklung der Diskussion zum Philosophieunterricht 1945–1979. In: VOGEL, P. und STIEGLER, I.: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht. Duisburg 1980, S. 154–189.
- WIESE, L.: Die philosophische Propädeutik in dem neuen österreichischen Schulplane. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 4 (1850), S. 211–219.
- WOLF, F. A.: Zur Grenzbestimmung zwischen dem Unterrichte auf den Schulen und auf den Universitäten und zwischen der Bildung in den nachjährigen praktischen Bildungsanstalten (1803). In: WOLF, F. A.: Über Erziehung, Schule Universität (Consilia scholastica). Aus Wolfs literarischem Nachlaß zusammengestellt von KÖRTE, W. Quedlinburg und Leipzig 1835, S. 95–109.
- ZEDLITZ, K. A. v.: Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen. In: Berlinische Monatsschrift 10 (1787), S. 97–116.

Anschrift der Autorin:

Dipl. Päd. Ingrid Stiegler, Trakehnen Str. 15, 4130 Moers